

На правах рукописи

Скопцова Людмила Александровна

**Педагогические условия индивидуально-типологического подхода
к развитию культуры самообразовательной деятельности учителя**

**Специальность 13 00 01– общая педагогика, история педагогики
и образования**

**Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук**

Казань – 2010

Работа выполнена на кафедре педагогики Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования
«Казанский (Приволжский) федеральный университет»

Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор, академик РАО
Валентин Иванович Андреев

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор,
Ахметова Дания Загреевна
кандидат педагогических наук,
Дроздикова Людмила Николаевна

Ведущая организация: ГОУ ВПО «Поволжская государственная социально-гуманитарная академия» г. Самара

Защита состоится «27» декабря 2010 г. в 9 часов на заседании диссертационного совета Д 212.081.02 по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора педагогических наук при Федеральном государственном автономном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» по адресу: 420008, г. Казань, ул. Кремлевская, д. 18, 2 корпус, ауд.309.

С диссертацией можно ознакомиться в Научной библиотеке имени Н.И. Лобачевского ФГАОУ ВПО «Казанский (Приволжский) федеральный университет».

Электронная версия автореферата размещена на официальном сайте Казанского (Приволжского) федерального университета www.ksu.ru

Автореферат разослан « » ноября 2010 г.

Ученый секретарь
диссертационного совета,
кандидат педагогических
наук, доцент

В.П. Зелеева

Общая характеристика работы

Актуальность исследования

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года сформулированы ключевые требования к повышению качества образовательных систем, среди которых необходимость «постоянного обновления технологий, ускоренного освоения инноваций, быстрой адаптации к запросам и требованиям динамично меняющегося мира».

Одновременно возможность получения качественного образования продолжает оставаться одной из наиболее важных жизненных ценностей граждан, решающим фактором социальной справедливости и политической стабильности. Следовательно, в современных условиях инновационно - образовательной деятельности требуется постоянное повышение уровня компетентности педагогов, способных обеспечить высокое качество учебно-воспитательного процесса. Вместе с тем, уровень развития профессиональных компетенций и личностных качеств педагога часто не соответствует предъявляемым к ним требованиям. Очевидно, что те знания и умения, которые получены специалистом в педагогическом вузе, быстро теряют свою актуальность и становятся недостаточными для качественной организации образовательного процесса в соответствии с современными требованиями, что в свою очередь предполагает непрерывное обновление знаний и совершенствование профессионально-личностных качеств педагога. Этот процесс в основном предполагает самостоятельную деятельность учителя по совершенствованию уровня профессиональной компетентности, в первую очередь с помощью самообразования. Поскольку процесс самообразования напрямую зависит от личностно-профессиональной заинтересованности педагога в совершенствовании своего мастерства, то для руководства этим процессом администрации школы необходимо ориентироваться на индивидуальные запросы конкретного специалиста, что зачастую бывает довольно затруднительно. Гораздо эффективнее осуществлять руководство и контроль над самообразовательной деятельностью педагогов, опираясь на принципы и условия индивидуально-типологического подхода, позволяющего осуществлять типологическое

деление внутри педагогического коллектива с учетом индивидуальности конкретного учителя.

В основу индивидуально- типологического подхода к самообразованию возможно положить принцип деления педагогов на типологические группы с учетом индивидуальных особенностей развития их культуры самообразования, что, в свою очередь, позволит, опираясь на «зону ближайшего развития», мотивацию и предпочтения в области самообразования, определить педагогические условия повышения эффективности процесса и результатов самообразовательной деятельности учителя.

Анализ степени изученности и разработанности проблемы самообразования педагога в научной литературе (Т.Г. Браже, В.И. Андреев, И.П. Глинская, О.А. Абдуллина, С.Т. Вершловский, Г.М. Коджаспирова, М.В. Николаева, Н.В. Косенко, А.Е. Марон, Е. Комаров и др.) и в практике руководства общеобразовательной школой непосредственно соискателем показал, что существуют значительные различия в отношении педагогов к вопросам повышения профессиональной компетентности, различаются потребности и предпочтения педагогов в области самообразования, которые в целом определяют индивидуальный уровень культуры самообразования. Одних учителей характеризует недостаточный уровень культуры самообразования, они затрудняются в освоении педагогического опыта, оценке эффективности своей работы. Среди других учителей имеет место осознанное понимание того, что именно их самообразование - это путь к творчеству, самовыражению, становлению неповторимого индивидуально-творческого стиля собственной профессиональной деятельности. Кроме этих полярно противоположных типов, безусловно, есть и другие, промежуточные варианты развития культуры самообразовательной деятельности учителей. В то же время, деятельность администрации школ и институтов повышения квалификации по управлению самообразованием учителей общеобразовательных школ строится без учета данных особенностей.

Степень изученности и разработанности проблемы. Анализ научной литературы позволил выделить несколько основных подходов к исследованию проблем самообразования педагогов:

- в рамках непрерывного профессионального образования самообразование рассматривается как основа данной системы, определяющая условия и эффективность ее развития на всех этапах профессионального роста (А.А. Бодалев, А.В. Даринский, В.Н. Турченко, А.П. Владиславлев и др.);

- в исследовательских работах в области повышения квалификации самообразование рассматривается как наиболее рациональная и эффективная форма повышения профессиональной компетентности работника (Т.Г. Браже, Ю.Н. Кулюткин, В.Н. Котляр, Н.В. Косенко, Г.С. Сухобская и др.);

- педагогическая и социальная психология рассматривает самообразование как составную часть самовоспитания, самосовершенствования и саморазвития личности (А.Я. Арет, Е.И. Исаев, И.Б. Котова, А.Г. Ковалев, В.И. Слободчиков и др.)

Теория и практика самообразовательной деятельности изучена с разных позиций:

- самообразование в историческом и культурно-социальном аспекте (Л.Я. Айзенберг, А.М. Арсеньев, А.К. Громцева, Г.С. Закиров и др.);

- сущность, структура, развитие самообразования, его роль в профессиональной деятельности (Т.А. Воронова, С.Б. Елканов, Д.М. Гришин, Ю.А. Азаров, и др.);

- формирование потребностно - мотивационных основ самообразовательной деятельности (В.И. Андреев, Л.С. Колесник, В.И. Завьялова, Г.С. Закиров, Л.А. Земская и др.).

Таким образом, в современной педагогической науке разработаны теоретические основы профессионального самообразования, вопросы культуры самообразовательной деятельности педагога, общая концепция ее развития и саморазвития, обоснована взаимосвязь между непрерывным самообразованием и эффективностью профессиональной деятельности учителя.

Между тем, степень и характер влияния индивидуально-личностных особенностей учителя на эффективность самообразования, типологического деления педагогов по степени саморазвития культуры самообразовательной деятельности и учета индивидуально-типологических особенностей при организации процесса самообразования в современной педагогической науке изучены недостаточно.

Проведённый анализ научно-теоретической литературы, практического руководства общеобразовательной школой и практики повышения квалификации позволил определить актуальность исследования индивидуально-типологических особенностей развития культуры самообразовательной деятельности учителя общеобразовательной школы и в этом контексте выявить следующие **противоречия**:

- между личностной заинтересованностью учителя в профессиональном образовании и недостаточной разработанностью педагогических рекомендаций к ее реализации;
- между существующей системой непрерывного профессионального образования и самообразования учителя, которая недостаточно ориентирована на выявление индивидуально-типологических особенностей педагогов и необходимостью учета индивидуально-типологических особенностей культуры самообразования педагогов с целью повышения эффективности процесса самообразования.

Из обозначенных противоречий вытекает **проблема** исследования: каковы педагогические условия реализации индивидуально-типологического подхода к развитию культуры самообразовательной деятельности учителя общеобразовательной школы.

Этим обусловлен выбор **темы** диссертационного исследования: **«Педагогические условия индивидуально-типологического подхода к развитию культуры самообразовательной деятельности учителя».**

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить педагогические условия использования индивидуально-типологического подхода к развитию культуры самообразовательной деятельности учителя общеобразовательной школы.

Объект исследования: процесс и результат развития культуры самообразовательной деятельности учителя.

Предмет исследования: педагогические условия индивидуально-типологического подхода к развитию культуры самообразовательной деятельности учителя общеобразовательной школы.

Гипотеза исследования составила совокупность положений о том, что в процесс и результат развития культуры самообразовательной деятельности учителя общеобразовательной школы будет более эффективным, если:

- выделены, обоснованы и учтены индивидуально-типологические особенности культуры самообразовательной деятельности учителя, отражающие его мотивацию к самообразованию, направленность самообразования (предметная, психолого-педагогическая, профессионально-личностная, методическая, воспитательная и др.), индивидуальный стиль преподавания (эмоционально-импровизированный, эмоционально-методический, рассуждающее - импровизированный, рассуждающе-методический), тип культуры самообразовательной деятельности (формальный, квалификационный, практико-ориентированный, личностно-ориентированный, творческий, исследовательский);

- с учетом индивидуально-типологических особенностей культуры самообразовательной деятельности учителя разработана структурно-функциональная модель на основе педагогических условий реализации индивидуально-типологического подхода к развитию культуры самообразовательной деятельности учителя;

- определены и экспериментально проверены показатели и критерии оценки и самооценки эффективности развития культуры самообразовательной деятельности учителя общеобразовательной школы.

Цель исследования и выдвинутая гипотеза обусловили необходимость решения следующих **задач**:

1. Содержательно раскрыть и определить базовые понятия исследования: «самообразование», «культура самообразовательной деятельности учителя», «индивидуально-типологический подход» и др.

2. Теоретически обосновать индивидуально-типологические особенности самообразовательной деятельности учителя, выделив и охарактеризовав типы самообразовательной деятельности (формальный, квалификационный, практико-ориентированный, личностно-ориентированный, творческий, исследовательский).

3. Выявить педагогические условия реализации индивидуально-типологического подхода к развитию культуры самообразовательной деятельности учителя.

4. Разработать структурно-функциональную модель реализации индивидуально-типологического подхода к развитию культуры самообразовательной деятельности учителя.

5. Теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность использования индивидуально-типологического подхода к развитию культуры самообразовательной деятельности учителя.

6. Разработать научно-методические рекомендации по использованию индивидуально-типологического подхода к развитию культуры самообразовательной деятельности учителя.

Теоретико-методологическую основу исследования составили философские, психологические, педагогические теории и концепции гуманистического направления, определяющие единство исторического и логического в изучении феномена самообразования (Е. В. Бондаревская, А. А. Вербицкий, Б. С. Гершунский, Д. Дьюи, В. В. Гузеев, В. А. Сластёнин, Е. Н. Шиянов и др.). При изучении аспектов самообразовательной деятельности учителя мы опирались на основные теоретические положения, раскрывающие: формирование способностей личности, ее саморазвития и самореализации (К. А. Абульханова-Славская, В. И. Андреев, А. Г. Асмолов, Л. И. Божович, В. И. Загвязинский, И. С. Кон, А. Маслоу, В. Н. Мясищев, С. В. Кульневич, А. А. Реан, А. В. Петровский, К. Роджерс и др.); феномен развития личности в контексте индивидуальной деятельности (Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, В. Д. Шадриков и др.); предпосылки профессионально-личностного развития и саморазвития учителя (В. И. Андреев, Т. Г. Браже, Б. С. Братусь, С. Г. Вершловский, Е. А. Климов, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, П. И. Пидкасистый и др.); теорию организации процесса самообразования (Ю. К. Бабанский, П. И. Пидкасистый и др.); теоретические положения андрагогики и акмеологии, позволяющие проектировать развитие культуры самообразовательной деятельности учителя в условиях общеобразовательной школы и учреждения дополнительного профессионального образования педагогов (А. А. Бодалеев, Т. Г. Браже, А. А. Деркач, Ж. Донней, С. И. Змеёв, Н. В. Кузьмина, И. Я. Лернер, А. К. Маркова, М. Роменвиль, Е. В. Руденский, Н. Э. Касаткина, Э. М. Никитин, Т. С. Панина, С. М. Редлих, И. Д. Чечель и др.).

Для реализации цели настоящего исследования и решения поставленных задач использовался комплекс взаимодополняющих **методов исследования**. При разработке системы диагностических методик в рамках диссертационной работы нами были использованы такие методы педагогического исследования как теоретический анализ педагогической

литературы и передового педагогического опыта, изучение школьной документации, методы опроса (опросники, анкетирование), эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный), методы математической статистики. Для выявления значимости взаимосвязи между уровнем сформированности компонентов самообразования учителей разных самообразовательных типов и уровнем развития самообразовательной культуры был применен коэффициент корреляции Спирмена. Совокупность используемых методов и их взаимодополняемость обеспечивает достоверность результатов исследования.

Экспериментальной базой исследования являются средние общеобразовательные школы № 1,4,5,9,10,20 города Тольятти. В исследовании участвовало на констатирующих и формирующем этапах эксперимента 268 респондентов. Исследование осуществлялось в **три этапа**.

Первый этап (2005–2007 гг.) включал изучение теоретических оснований и состояния проблемы индивидуально-типологического подхода к развитию культуры самообразовательной деятельности учителя. Было осуществлено накопление эмпирических данных по теме исследования. Проведён сравнительный анализ философских, социологических и психолого-педагогических источников и практического опыта по проблеме исследования, разработан научный аппарат исследования.

Второй этап (2007–2009 гг.) предусматривал теоретическое осмысление темы исследования, уточнение положений исследования. На данном этапе сформулированы концептуальные идеи, исходные положения, цель и задачи экспериментальной работы, разработана программа педагогического эксперимента. Проведено экспериментальное исследование эффективности использования индивидуально-типологического подхода для повышения эффективности развития культуры самообразовательной деятельности учителя, включающее констатирующий и формирующий эксперимент с целью проверки сформулированной гипотезы и апробации педагогических условий и критериев использования индивидуально-типологического подхода в процессе развития культуры самообразовательной деятельности учителя.

Третий этап (2009–20010 гг.) заключался в проведении анализа результатов использования индивидуально-типологического подхода в процессе развития культуры самообразовательной деятельности учителя,

оценке, систематизации и обобщении результатов экспериментальной работы. В этот период были уточнены теоретические положения и оформлены теоретические и практические выводы диссертационного исследования, разработаны научно-методические рекомендации по использованию индивидуально-типологического подхода в организации процесса развития культуры самообразовательной деятельности учителя.

Научная новизна исследования определяется тем, что:

- теоретически обоснованы и определены понятия *«культура самообразовательной деятельности учителя»*, *«индивидуальный тип самообразовательной деятельности учителя»*;
- разработаны и систематизированы педагогические условия использования индивидуально-типологического подхода к развитию культуры самообразовательной деятельности учителя, а именно: *диагностика индивидуально-типологических характеристик; наличие типологической карты самообразования; разработка индивидуальной траектории самообразования; самоменеджмент реализации индивидуальной образовательной траектории; гибкость и динамичность типологического группирования; систематичность и последовательность самообразовательной деятельности; двусторонний характер взаимодействия; контроль и самоконтроль качества самообразовательной деятельности; многообразие форм, средств и способов получения самообразования; внутригрупповое и межгрупповое взаимодействие.*
- выделены, обоснованы, охарактеризованы и учтены при организации самообразования индивидуально-типологические характеристики учителей, соответствующие *шести типам самообразовательной деятельности педагогов: формальному, квалификационному, практико-ориентированному, личностно-ориентированному, творческому, исследовательскому;*
- разработана и апробирована структурно - функциональная модель реализации индивидуально-типологического подхода к развитию культуры самообразовательной деятельности учителя;
- разработан критериально - оценочный аппарат, включающий педагогические критерии эффективности индивидуально-типологического подхода к развитию культуры самообразовательной деятельности учителя

(потребностно-мотивационный, содержательно-деятельностный и рефлексивный) и их показатели.

Теоретическая значимость исследования обусловлена его вкладом в разработку теоретических оснований индивидуально-типологического подхода в самообразовании учителя. Исследование обогащает общую теорию процесса непрерывного повышения квалификации и самообразовательной деятельности учителя и вносит вклад в решение актуальных проблем развития культуры самообразовательной деятельности учителя. Выявлены и обобщены существующие теоретические подходы к построению научного знания в области реализации индивидуально-типологического подхода к развитию культуры самообразовательной деятельности учителя. Определены педагогические условия эффективности индивидуально-типологического подхода к развитию культуры самообразования учителя и раскрыто содержание классификации типов индивидуальной самообразовательной деятельности. Представленные в диссертации результаты дополняют теорию педагогики в вопросах самообразования учителя, а также теоретические положения андрагогики в разделе «Основные организационные формы и технологии обучения взрослых».

Практическая значимость состоит в том, что материалы исследования являются основой для разработки индивидуальных траекторий самообразования с учетом индивидуально-типологических особенностей культуры самообразовательной деятельности учителя общеобразовательной школы. Разработаны научно-методические рекомендации по использованию индивидуально-типологического подхода к развитию культуры самообразовательной деятельности учителя в системе повышения квалификации и управления образованием.

Результаты исследования доведены до внедрения конкретных педагогических технологий, способствующих повышению эффективности самообразования учителя с учетом его типа самообразовательной деятельности, что нашло отражение в разработке и реализации образовательных программ курсов повышения квалификации: «Индивидуально-типологические траектории самообразования учителя», «Основы инновационной и экспериментальной деятельности педагогов», «Факторы и барьеры саморазвития культуры самообразовательной деятельности учителя» и др. Методическое обеспечение данных программ и

разработанный к ним диагностический инструментарий востребованы преподавателями педагогических институтов и ИПК, педагогами и руководителями образовательных учреждений и дополняют практику повышения квалификации и самообразования педагогов.

Достоверность и обоснованность научных результатов педагогического эксперимента обеспечена методологией исследования; использованием данных современной психолого-педагогической науки и практики; системным подходом к изучению предмета исследования; целесообразным сочетанием теоретических и эмпирических методов исследования, взаимодополняющих и проверяющих друг друга; применением методик, адекватных предмету и задачам исследования; экспериментальной проверкой основных выводов диссертации; востребованностью результатов исследования в практике педагогических институтов и институтов повышения квалификации, органов управления образованием, администраций образовательных учреждений. Значимость взаимосвязи между уровнем сформированности компонентов самообразования учителей разных самообразовательных типов и уровнем развития самообразовательной культуры подтверждается коэффициентом корреляции Спирмена.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Культура самообразовательной деятельности учителя представляет собой интегральную характеристику личности, включающую потребностно - мотивационный, содержательно-деятельностный и рефлексивный компоненты самообразования.

2. Индивидуальный тип самообразовательной деятельности учителя - это специфическая совокупность компонентов культуры самообразовательной деятельности (потребностно-мотивационного, содержательно-деятельностного и рефлексивного), качественное своеобразие которых обусловлено индивидуальной мотивацией самообразования.

3. Индивидуально - типологический подход в организации самообразовательной деятельности учителя осуществляется при наличии следующих педагогических условий: диагностика (самодиагностика) индивидуально-типологических характеристик; наличие типологической карты самообразования; разработка индивидуальной траектории

самообразовании; самоменеджмент реализации индивидуальной образовательной траектории; гибкость и динамичность типологического группирования; систематичность и последовательность; двусторонний характер взаимодействия; контроль и самоконтроль качества; многообразие форм, средств и способов получения самообразования; внутригрупповое и межгрупповое взаимодействие, обмен опытом.

4. По признаку преобладания мотивации самообразовательной деятельности выделены шесть типов культуры самообразовательной деятельности учителя: формальный, квалификационный, практико-ориентированный, личностно-ориентированный, творческий, исследовательский.

5. Системная диагностика культуры самообразовательной деятельности учителя в рамках индивидуально - типологического подхода осуществляется на основе оценки и самооценки сформированности базовых показателей парциальной готовности к самообразовательной деятельности и соответствует информативному, рефлексивному и компетентностному уровням развития самообразовательной культуры учителя.

Апробация и внедрение полученных в ходе исследования результатов осуществлялись *посредством публикаций и выступлений на научно-практических конференциях* разного уровня: XX Всероссийской научной конференции «Педагогика творческого саморазвития: проблемы инновационности, конкурентоспособности и прогностичности образовательных систем (Казань, Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2010 г.), XVII Международной научно -практической конференции «Татищевские чтения: актуальные проблемы науки и практики» (Тольятти, Волжский университет им. В.Н. Татищева, 2010 г.), Всероссийской научно -практической конференции «Самореализация личности с ограниченными возможностями в современной России» (Тольятти, Тольяттинский государственный университет, 2010 г.).

Структура диссертации. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы из 229 наименований, 5 приложений; содержит 204 страницы, 5 рисунков, 3 таблицы.

Основное содержание диссертации

В первой главе **«Теоретико-методологическое обоснование использования индивидуально-типологического подхода к развитию**

культуры самообразовательной деятельности учителя» производится теоретический анализ и обоснование базовых понятий исследования: «самообразование», «культура самообразовательной деятельности», «профессиональная компетентность учителя», «дифференцированный подход», «индивидуально-типологический подход». В ходе исследования выявлены следующие подходы к определению понятия самообразования учителя: *во-первых*, самообразование изучается как непрерывный целенаправленный *процесс*, полностью или частично организованный и регламентированный руководством образовательного учреждения, обусловленный спецификой профессиональной деятельности и способствующий повышению ее качества. *Во-вторых*, самообразование может рассматриваться как независимая самостоятельная *деятельность* личности, обусловленная мотивацией (самотивацией) профессионального роста и личностного развития с использованием спектра образовательных технологий, освоенных обучающимся. *В-третьих*, самообразование определяется как *система* умственного и мировоззренческого саморазвития, влекущая за собой личностное (волевое и нравственное) самоусовершенствование, но не ставящая их своей целью. Основной же целью самообразования при этом являются общественно-значимые профессиональные результаты, такие как повышение квалификации и качества преподавания дисциплины. *В-четвертых*, под самообразованием понимают высший *уровень* организации образовательной деятельности, который характеризуется личностной мотивацией непрерывного профессионально-личностного самосовершенствования, активностью и самостоятельностью при постановке целей, определении содержания, построении и реализации индивидуальной программы самообразования, обусловленной стремлением личности к творческому саморазвитию и повышению конкурентоспособности.

Исследование проблемы позволило выделить следующие значимые характеристики самообразования учителей: целенаправленность, непрерывность, самостоятельность, профессиональная обусловленность, личностная значимость. Под культурой самообразовательной деятельности учителя (самообразовательной культурой) мы понимаем интегральную характеристику личности, включающую в себя потребностно-

мотивационный, содержательно-деятельностный и рефлексивный компоненты самообразования.

В первой главе также приведены некоторые исторические аспекты развития системы самообразовательной деятельности учителя, определены педагогические условия, факторы и барьеры использования индивидуально-типологического подхода к развитию культуры самообразовательной деятельности учителя. Индивидуально - типологический подход в организации самообразовательной деятельности педагогов осуществляется при наличии следующих педагогических условий: диагностика (самодиагностика) индивидуально-типологических характеристик; наличие типологической карты самообразования; разработка индивидуальной траектории самообразования; самоменеджмент реализации индивидуальной образовательной траектории; гибкость и динамичность типологического группирования; систематичность и последовательность; двусторонний характер взаимодействия; самоконтроль качества; многообразие средств и способов получения самообразования; внутригрупповое и межгрупповое взаимодействие, обмен опытом. Эффективность самообразовательной деятельности педагога зачастую снижается вследствие определенных препятствий, барьеров самообразования, таких как дефицит времени, недоступность, территориальная удаленность учреждений дополнительного и непрерывного педагогического образования, несоответствие методов обучения, которые предлагают учреждения дополнительного и непрерывного педагогического образования, потребностям педагога; отсутствие оптимальных условий для самообразования в образовательном учреждении; возраст педагога; страх не справиться с поставленной задачей и др. Сделан вывод о том, что все перечисленные выше барьеры самообразования носят субъективный характер, они преодолимы и обусловлены индивидуальными особенностями познавательной деятельности, мотивации и способности педагога к самообразованию. В третьем параграфе первой главы представлено психолого-педагогическое обоснование *типологической классификации самообразовательной культуры учителя*. Классификация включает в себя шесть типов самообразовательной культуры учителя: формальный, квалификационный, практико-ориентированный, личностно-ориентированный, творческий, исследовательский. Для повышения

эффективности самообразовательной деятельности педагога разработана структурно-функциональная модель реализации индивидуально-типологического подхода к развитию культуры самообразовательной деятельности учителя (Рис. 1).

Во второй главе **«Экспериментальная проверка эффективности педагогических условий использования индивидуально-типологического подхода к развитию культуры самообразовательной деятельности учителя»** теоретически обоснован отбор и произведена разработка системы диагностических методик для оценки эффективности педагогических условий использования индивидуально-типологического подхода к развитию культуры самообразовательной деятельности учителя, описана разработка средств и условий информационно-педагогической поддержки самообразования учителя в условиях индивидуально-типологического подхода. В этой же главе описана организация и проведение опытно-экспериментальной проверки эффективности педагогических условий использования индивидуально-типологического подхода к развитию культуры самообразовательной деятельности учителя на базе средних общеобразовательных школ № 1,4,5,9,10,20 города Тольятти, осуществлен анализ и обобщение результатов исследования эффективности педагогических условий использования индивидуально-типологического подхода к развитию культуры самообразовательной деятельности учителя.

Значимость взаимосвязи между уровнем сформированности компонентов самообразования учителей разных самообразовательных типов и уровнем развития самообразовательной культуры подтверждается коэффициентом корреляции Спирмена.



Рис.1 Структурно-функциональная модель реализации индивидуально-типологического подхода к развитию культуры самообразовательной деятельности учителя

Для определения взаимозависимости самооценки уровня сформированности компонентов самообразования учителей разных самообразовательных типов и уровня культуры самообразования экспериментальной и контрольной групп до формирующей части эксперимента вычислялся коэффициент корреляции каждого компонента культуры самообразования учителя и линия регрессии (возрастания).

Коэффициент корреляции самооценки потребностно - мотивационного компонента самообразования относительно уровня культуры самообразования учителя до формирующего эксперимента $r = 0,993$; линия регрессии: $y = 0,98x + 0,17$.

Коэффициент корреляции самооценки содержательно-деятельностного компонента самообразования относительно уровня культуры самообразования учителя до формирующего эксперимента $r = 0,983$; линия регрессии: $y = 0,97x + 0,28$.

Коэффициент корреляции самооценки рефлексивного компонента самообразования относительно уровня культуры самообразования учителя до формирующего эксперимента $r = 0,977$; линия регрессии: $y = 96x + 0,30$.

Сравнивая результаты самооценки и экспертной оценки трех компонентов развития самообразовательной культуры, отметим большую скорость роста содержательно-деятельностного и меньшую – рефлексивного компонентов, что говорит о том, что большие изменения после формирующего эксперимента произошли в потребностно-мотивационном и деятельностном аспектах самообразовательной деятельности, а для изменения рефлексивного компонента требуется более длительный срок становления.

Показатели самооценки и экспертной оценки трех компонентов самообразования и самообразовательной культуры у контрольной группы практически остались неизменными.

Чтобы определить, насколько изменились показатели самооценки и экспертной оценки трех компонентов самообразования и самообразовательной культуры учителей в экспериментальной группе после формирующей части эксперимента, было выявлено расхождение самооценки и экспертной оценки трех компонентов самообразования и самообразовательной культуры до и после формирующего эксперимента в контрольной и экспериментальной группах (Рис. 2).

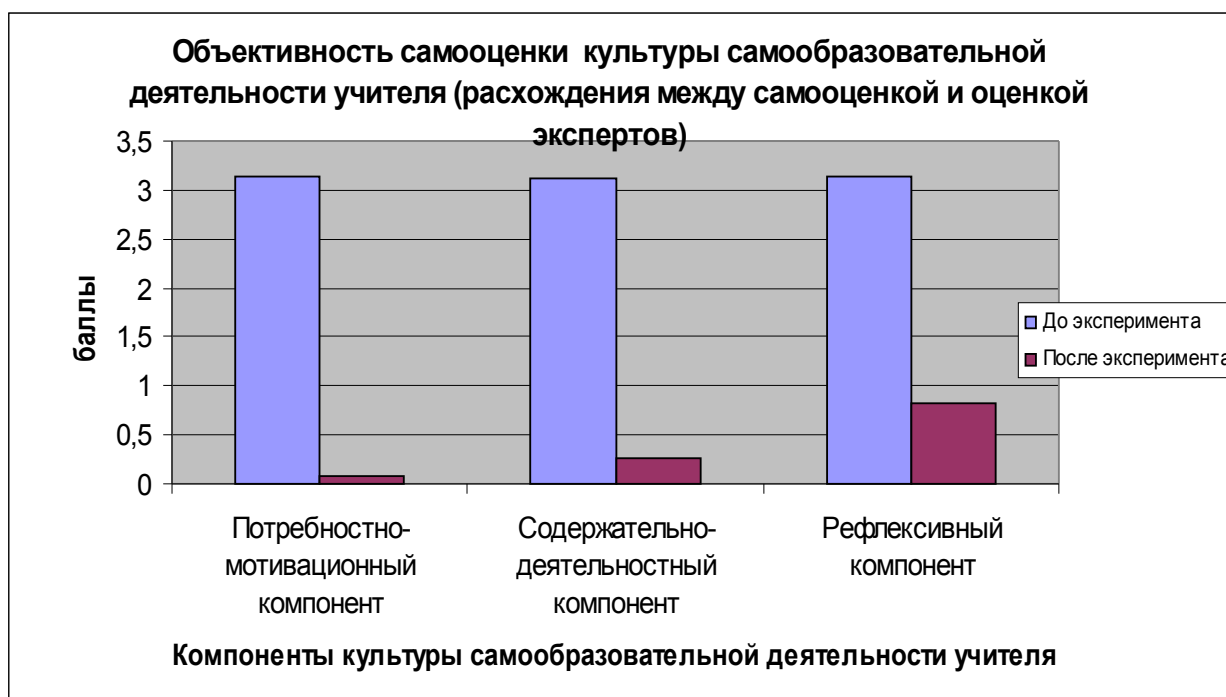


Рис.2.

После формирующей части эксперимента большее расхождение наблюдается в третьей составляющей культуры самообразовательной деятельности учителя – рефлексивном компоненте. Это подтверждает наше предположение о том, что для изменения самообразовательного типа учителя требуется длительный срок коррекционной работы. Наибольшие положительные результаты после проведенного формирующего эксперимента отмечаются в содержательно-деятельностном и потребностно-мотивационном компонентах, о чем свидетельствует меньшее расхождение между самооценкой и экспертной оценкой этих составляющих культуры самообразовательной деятельности учителя. Изменения качественных характеристик самообразования учителей экспериментальной группы, а именно снижение количества представителей формального и

квалификационных типов самообразовательной деятельности и увеличение количества учителей, принадлежащих к личностно-ориентированному, творческому и исследовательскому типам самообразовательной деятельности после формирующего эксперимента подтверждают эффективность разработанной и апробированной системы педагогических условий самообразовательной деятельности учителя на основе индивидуально-типологического подхода (Рис.3).

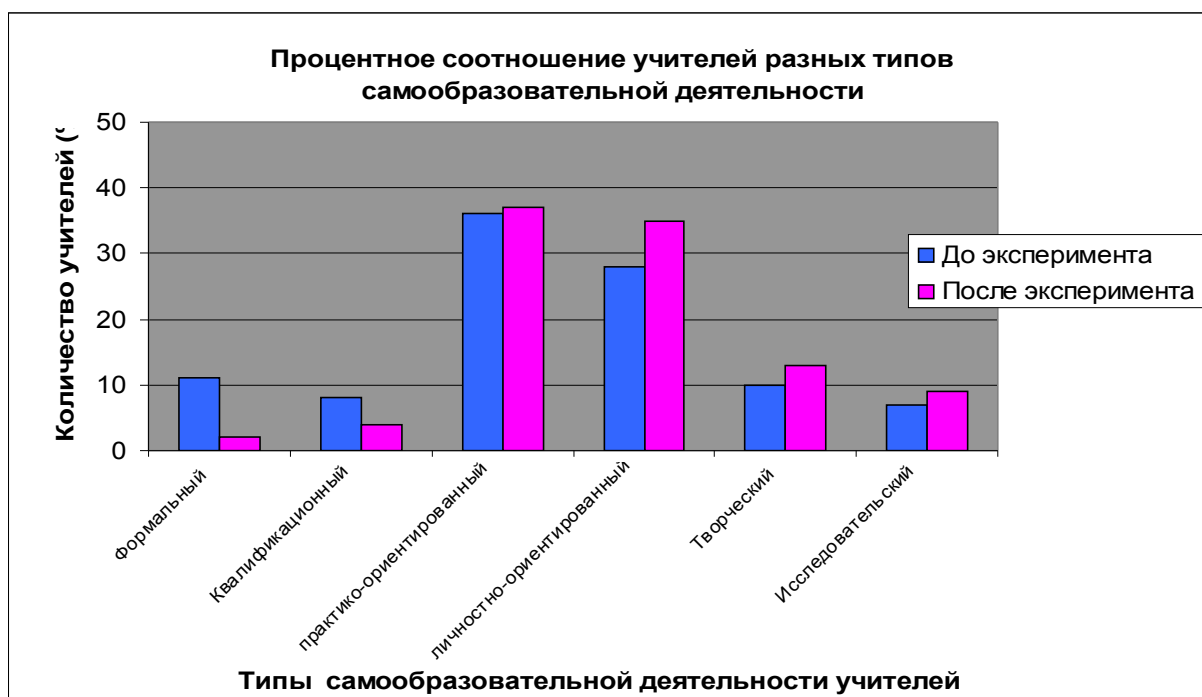


Рис. 3

Таким образом, учет индивидуально-типологических особенностей самообразовательной деятельности учителя является предпосылкой повышения уровня формирования его самообразовательной культуры, а, следовательно, и профессиональной компетентности.

В **заключении** сделаны выводы об эффективности предложенных педагогических условий использования индивидуально-типологического подхода к развитию культуры самообразовательной деятельности учителя, даны рекомендации по использованию материалов диссертационного исследования в практике самообразования учителя, дано заключение о реализации задач диссертационного исследования и подтверждении выдвинутой гипотезы.

В приложение вынесены диагностические методики для оценки и самооценки самообразовательной культуры и стиля профессионально-педагогической деятельности учителя, программа самообразования, образец индивидуального плана самообразования учителя.

Результаты проведенного исследования, их апробация в образовательной практике подтвердили правильность выдвинутой гипотезы и позволили сделать следующие **выводы**:

1. В ходе теоретико – экспериментального исследования педагогических условий индивидуально-типологического подхода к развитию культуры самообразовательной деятельности учителя нами было определено и содержательно раскрыто понятие культуры самообразования учителя, которое определяется как интегральная характеристика личности, включающую в себя потребностно - мотивационный, содержательно - деятельностный и рефлексивный компоненты самообразования..

2. В процессе исследования и реализации индивидуально-типологического подхода к развитию культуры самообразовательной деятельности учителя нами были теоретически обоснованы и экспериментально проверены следующие педагогические условия: осуществление диагностики и самодиагностики индивидуально-типологических характеристик, наличие типологической карты самообразования, разработка индивидуальной траектории самообразования, самоменеджмент реализации индивидуальной образовательной траектории, гибкость и динамичность типологического группирования, систематичность и последовательность самообразовательной деятельности, двусторонний характер взаимодействия, многообразие средств, способов и организационных форм получения самообразования, внутригрупповое и межгрупповое взаимодействие, обмен опытом.

3. Исследование позволило установить, что эффективность самообразовательной деятельности педагога зачастую снижается вследствие определенных препятствий, барьеров самообразования, таких как дефицит времени, недоступность, территориальная удаленность учреждений дополнительного и непрерывного педагогического образования, несоответствие методов обучения, которые предлагают учреждения дополнительного и непрерывного педагогического образования,

потребностям педагога; отсутствие оптимальных условий для самообразования в образовательном учреждении; возраст педагога; страх не справиться с поставленной задачей и др. В то же время было выявлено, что все перечисленные выше барьеры самообразования чаще всего носят субъективный или локальный характер, и они преодолимы.

4. Теоретически обоснована и экспериментально проверена система педагогических показателей и критериев изучения педагогических условий индивидуально-типологического подхода к развитию культуры самообразовательной деятельности учителя, включающая в себя когнитивный, мотивационный и деятельностный компоненты. Показатели и критерии эффективности развития культуры самообразовательной деятельности учителя позволили выделить следующие уровни развития: информативный, когнитивный и рефлексивный.

5. В ходе исследования выделены, обоснованы, охарактеризованы и учтены при организации самообразования индивидуально-типологические характеристики учителей, соответствующие шести типам самообразовательной деятельности педагогов: формальному (имеет преимущественно внешнюю мотивацию самообразовательной деятельности), квалификационному (основная мотивация самообразования связана с карьерным ростом, материальными стимулами), практико-ориентированному (мотивация самообразования обусловлена профессиональными затруднениями, стремлением повысить качество и эффективность преподавания дисциплины), личностно - ориентированному (самообразовательная деятельность в основном не связана с профессиональной, направлена на совершенствование личностных качеств, сохранение и укрепление здоровья, сферу личных увлечений и интересов), творческому (мотивация самообразовательной деятельности обусловлена стремлением к профессионально-личностному росту, созданию авторских методик), исследовательскому (мотивация самообразования обусловлена работой над научно-методической темой, участием в деятельности творческих, экспериментальных групп, авторских коллективов по созданию инноваций и пр.)

6. Для практического подтверждения эффективности определенных нами педагогических условий индивидуально-типологического подхода к развитию культуры самообразовательной деятельности учителя, на их основании нами были разработаны и апробированы:

- программа информационно-педагогической поддержки самообразования учителя в условиях индивидуально-типологического подхода «Тьютор»;
- образовательная программа проблемных курсов для учителей «Основы самообразования, исследовательской и инновационной деятельности учителя в современных информационных условиях» (36 часов)
- структурно - функциональная модель реализации индивидуально-типологического подхода к развитию культуры самообразовательной деятельности учителя.

Результаты диссертации отражены в следующих публикациях автора:

- *статьи в журналах, включенных в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, рекомендованных ВАК Министерства образования и науки РФ:*

1. Скопцова, Л. А. Педагогические условия и барьеры использования индивидуально-типологического подхода в самообразовании учителя / Л.А. Скопцова// Научный журнал «Образование и саморазвитие» № 2, ГОУ ВПО «Казанский Государственный Университет им. В.И. Ульянова-Ленина», Казань, Центр инновационных технологий, 2010. - С. 9-13 (0,5 п.л.).

2. Скопцова Л. А. Разновидности форм самостоятельной деятельности и их роль в профессиональном развитии педагога// Научный журнал «Образование и саморазвитие» ГОУ ВПО «Казанский Государственный Университет им. В.И. Ульянова-Ленина» № 5, Казань, Центр инновационных технологий, 2010. - С. 24-27 (0,3 п.л.).

•Брошюры:

3. Канаев Б. И., Скопцова Л. А., Гашнева И. В. Шаги в информационное общество. Тольятти// 2007, (3.8 п.л.).

4.Скопцова Л. А. Базовые понятия самообразовательной деятельности учителя// Казань, 2009, (1.9 п.л.).

5. Скопцова Л.А. Методические рекомендации по повышению эффективности самообразовательной деятельности учителя// 2010, (2,6 п.л.).

• Статьи в иных изданиях:

6. Скопцова Л. А. Типологические особенности самообразовательной деятельности педагогов / // Педагогика творческого саморазвития: проблемы инновационности, конкурентоспособности и прогностичности образовательных систем: материалы 20 Всероссийской научной конференции под науч. Ред. В.И. Андреева. - Казань: Центр инновационных технологий, 2010. с. 478-481. (0,2 п.л.).

7. Скопцова Л. А. Индивидуально-типологический подход к самообразовательной деятельности учителя и факторы, его определяющие// Материалы 7-ой Международной научно-практической конференции «Татищевские чтения: актуальные проблемы науки и практики»/ Гуманитарные науки и образование. Часть 2.-Тольятти: Волжский университет им. В.Н. Татищева, 2010, с. 381-381 (0,2 п.л.)

8. Скопцова Л.А. Трактовка и соотношение некоторых базовых понятий в педагогике// Материалы 7-ой Международной научно-практической конференции «Татищевские чтения: актуальные проблемы науки и практики»/ Гуманитарные науки и образование. Часть 2.-Тольятти: Волжский университет им. В.Н. Татищева, 2010, с. 381-384, (0,3 п.л.)

9. Скопцова Л. А. Значение самообразовательной деятельности учителя для совершенствования толерантного поведения и повышения его роли в воспитательно-образовательном процессе// Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Самореализация личности с ограниченными возможностями в современной России» -Тольятти: Тольяттинский государственный университет, 2010, с. 306-313 (0,5 п.л.).

10. Скопцова Л. А. Культура и ее влияние на самообразовательную деятельность учителя и его самореализацию.// Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Самореализация личности с ограниченными возможностями в современной России» - Тольятти: Тольяттинский государственный университет, 2010, с.313-319 (0, 4 п.л.).

11. Скопцова Л. А. Некоторые факторы самореализации личности, определяющие индивидуальную траекторию самообразовательной деятельности учителя// Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Самореализация личности с ограниченными возможностями в

современной России» - Тольятти: Тольяттинский государственный университет, 2010, с.319-323 (0,2 п.л.)